

**Resenha**

Desafios da Universidade Moçambicana no século XXI

Hildizina Norberto Dias

*Faculdade de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes
Universidade Pedagógica, Moçambique*

RESUMO: O presente artigo tem como objectivo reflectir sobre dois desafios enfrentados pela universidade moçambicana, respectivamente: 1) exigências do mercado e autonomia universitária e 2) superação do pensamento unívoco e hegemónico. Para a elaboração do presente artigo, baseei-me em trabalhos de pesquisa que venho realizando na área do Currículo em Universidades Moçambicanas. No artigo, trato das funções da universidade e faço uma reflexão sobre o contexto macrosocial que rodeia a universidade moçambicana, com vista a discutir os desafios acima apontados. Concluo que as Universidades moçambicanas deveriam ter um projecto educativo e curricular que fosse mais genuíno e autêntico.

Palavras-chave: Universidade Moçambicana, desafios, currículo, exigências do mercado

Challenges faced by Mozambican Universities in the XXI Century

ABSTRACT: This article aims to reflect on two related challenges faced by Mozambican Universities, namely 1) market demands and university autonomy, and 2) the issue of overcoming the univocal and hegemonic thought. The present article draws from my research work on Curriculum development and reform at Mozambican Universities. In the article, I discuss the roles of the university and reflect on the macro-social context that surrounds the University in Mozambique in order to discuss the challenges abovementioned. I conclude that the Mozambican Universities should have an educational plan and curriculum that is more genuine and authentic.

Keywords: Mozambican university, challenges, curriculum, market requirements

Correspondência para: (correspondence to:) hdias@virconn.com

INTRODUÇÃO

Estamos neste momento a viver um momento de reformas ao nível do Ensino Superior que estão a ser motivadas sobretudo por razões externas (integração regional e adequação ao Processo de Bolonha), para além das motivações internas das próprias universidades (actualização científica, revisão de perfis

profissionais e do graduado, ajustes curriculares nos planos de estudo e nos programas das disciplinas, etc.). No âmbito dos processos de Reformas Curriculares em curso, urge reflectir criticamente sobre os desafios que a universidade moçambicana enfrenta neste início do século XXI.

São muitos os desafios que cada uma das universidades de forma particular deve enfrentar como, por exemplo, o reordenamento curricular, a construção de infraestruturas próprias, a formação do corpo docente, a organização pedagógica e administrativa das instituições, entre outros. Cada uma das universidades tem desafios particulares que vão e estão a ser progressivamente resolvidos. Interessa-me neste artigo reflectir sobre questões que são comuns a todas as universidades, questões que, no meu entender, tocam em temas que estão a ser, ainda, timidamente discutidos na academia moçambicana.

As inquietações que me orientaram, na presente reflexão, relacionam-se com os âmbitos sócio-económico, pedagógico, epistemológico, político e ético. De entre vários desafios enfrentados pela universidade moçambicana, pretendo reflectir neste artigo sobre dois deles, respectivamente:

- Exigências do mercado e autonomia universitária;
- Superação do pensamento unívoco e hegemónico.

A metodologia de investigação usada para realizar a reflexão, baseia-se em pesquisas qualitativas que venho efectuando no trabalho que realizo no âmbito dos processos de Reforma Curricular em Universidades moçambicanas. Nestes processos usamos (eu e os colegas participantes) como método de abordagem o fenomenológico e como técnicas de recolha de dados a observação participante, conversas, entrevistas e grupos focais. As reflexões que trago derivam dos dados recolhidos nessas pesquisas, bem como de leituras que venho fazendo de literatura relacionada com os desafios da Universidade. Deste modo usei um referencial teórico baseado em autores como Sobrinho (1995), Santos (1999), Sacristan (2000), Rigal (2000), Morin

(2000), Santos (2005), Hall (2006) e Dias (2007).

A reflexão inicia tratando das funções da universidade e do contexto macrosocial que rodeia esta instituição de nível superior.

FUNÇÕES DAS UNIVERSIDADES

“A universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a Universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la. A Universidade gera saberes, idéias e valores que posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, a Universidade é conservadora, regeneradora e geradora”.
(MORIN, 2000)

Pela citação de Morin em epígrafe, deduz-se que uma Instituição de Ensino Superior (IES) tem três funções principais: 1) **ensinar**, i.e., conservar e reproduzir a Ciência e a Técnica; 2) **pesquisar** e reflectir criticamente sobre esses mesmos conhecimentos com vista à criação e produção de outros novos e 3) prestar **serviços** à sociedade. Uma Universidade deve ser vista como uma **construção social e histórica** e como tal ela está sujeita à mudanças. Este pressuposto é fundamental para reflectir sobre uma Universidade e para perceber que não existe uma Universidade que não tenha contradições e cujas funções estejam já pré-definidas e que possam ser apresentadas como produtos finais e perfeitos.

Tal como considera Sobrinho (1995), as Universidades têm uma **função sócio-cultural**, na medida em que elas devem ser vistas como **espaços culturais** que se adaptam aos momentos históricos, políticos, ideológicos e de evolução científica e técnica. Neste sentido, pode-se dizer que uma IES não tem autonomia

completa em relação à sociedade. Ela não pode definir os seus currículos e adoptar códigos de conduta que se afastem da conjuntura política, social, económica e dos desenvolvimentos científicos.

Apesar das Universidades estarem mais ligadas à área científica, elas não se podem separar do “mundo vida” circundante (Sobrinho, 1995, p.18). Para além da formação científica e técnica, a Universidade tem a função de formar para uma cidadania responsável e ética, desenvolvendo nos graduados valores morais como respeito ao outro, consideração das diferenças, espírito de solidariedade e cooperação, etc. Conforme Morin (2000, p.10), uma Universidade deve saber **promover na sociedade valores** como a autonomia da consciência e a problematização, o que significa que a pesquisa deve *“manter-se aberta e plural, que a verdade tenha sempre primazia sobre a utilidade, que a ética do conhecimento seja mantida”*

As IES também têm uma **função pedagógica**, o que na opinião de Sobrinho (op. cit.) significa que elas têm um sentido social e prático. O mesmo autor é da opinião que, ao se considerar o sentido social da função pedagógica de uma Universidade, deve se considerar que tal função *“se movimenta nas contradições, divergências e disputas do cotidiano dessa comunidade comunicativa, mais ou menos convergente às normas científicas, porém muito diversa quanto às concepções políticas e à inserção social dos atores universitários”*. (SOBRINHO, 1995, p.19)

Ao discutirmos as funções da universidade, não podemos deixar de lado a reflexão sobre as tensões que lhe são intrínsecas. De acordo com Sobrinho (1995, p.19), uma Instituição de Ensino Superior é uma **área de luta e de tensões** várias em todos os níveis. O autor supramencionado afirma que as lutas e tensões numa Universidade

ocorrem em todas áreas, desde a área institucional (luta pelos melhores cargos), até a área científica em que se luta pelo *“prestígio e pela autoridade académica”*. Enquanto os velhos paradigmas agonizam, os novos vão emergindo, mesmo sem serem inicialmente reconhecidos e isso gera, inevitavelmente, crises. Neste momento de Pós-Modernidade, não há mais certezas científicas que possam ser consideradas únicas e absolutas. O carácter hipotético e provisório do conhecimento científico é hoje mais do que nunca um facto inegável. As **incertezas e as dúvidas** parecem dominar em todas as áreas do conhecimento e nos campos cultural, político, social, económico e ético- moral.

Uma das tensões mais básicas vividas pelas Universidades refere-se, de acordo com Morin (2000), à coexistência de duas culturas: a das humanidades e a científica. Para além desta tensão básica, existem outras que são citadas por Sobrinho (1995, p. 20-25), apoiando-se em Santos (1994, p.164-165) como, por exemplo, entre: i) formação de elites ou de força de trabalho qualificada; ii) hierarquização dos saberes e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades; iii) reivindicação da autonomia e a submissão a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial; iv) formação geral e humanista versus formação profissional; v) tradição e mudança; vi) informação e formação.

Um dos grandes motivos de tensão neste momento nas Universidades moçambicanas é que, nos últimos anos, os docentes universitários confrontam-se com uma série de questões que não fazia parte das suas preocupações. Aparecem novos temas em discussão como: desenvolvimento de competências; diferenciação do ensino e aprendizagem; qualidade total, acreditação; massificação e democratização; autonomia e responsabilidade social;

interdisciplinaridade, transversalidade e complexidade; articulação entre saberes universais, particulares e locais entre outros.

Os temas antes apontados, relacionam-se com as mudanças que estão a ocorrer no âmbito do ensino, da pesquisa e do perfil do docente universitário, nomeadamente: ao nível do **ensino** são adoptados o Modelo de Competência, proveniente do mundo do trabalho empresarial e da formação profissional e a Pedagogia da Aprendizagem de base construtivista e sócio-interaccionista; ao nível da **pesquisa** incentiva-se a produção de conhecimentos novos e ao nível do **perfil do professor**, actualmente fala-se do professor como sendo um profissional da aprendizagem que, para além dos conhecimentos científicos específicos, deve também possuir formação pedagógica, fazer actualização permanente, especialização e, em simultâneo, deve também ter conhecimentos e competências transversais.

As competências do professor universitário hoje são múltiplas e exige-se dele uma formação mais complexa devendo i) **saber** (conhecimentos científicos actualizados; pesquisar, participar em eventos científicos; métodos, técnicas de ensino e aprendizagem; planificar e gerir currículos; motivar aprendizagens); ii) **saber fazer** (ter habilidades específicas da área; comunicar-se; trabalhar em equipa, cooperar; relacionar conhecimentos (inter e transdisciplinaridade/ complexidade); dominar novas tecnologias e iii) **saber ser e estar** (cooperar, respeitar o outro, considerar diferenças (dimensão *sócio-cultural*); reflectir criticamente (dimensão *política*), apreciar o belo (dimensão *estética*), defender valores éticos e morais (dimensão *ética*).

São muitos os desafios que as universidades (os docentes, os estudantes e a administração) devem enfrentar para se

adaptarem às condições actuais do século XXI. Ao falarmos sobre os desafios actuais da Universidade moçambicana é necessário considerar o contexto macrossocial em que a Universidade está inserida, analisando as actuais condições teóricas, económicas e políticas e sociais.

CONTEXTO MACROSSOCIAL CIRCUNDANTE

No plano teórico, assiste-se hoje a crise dos principais paradigmas hegemónicos: o positivismo, a psicanálise e o marxismo. Vivemos um tempo de falta de esperança e desencanto em relação às grandes utopias e narrativas universais. As grandes verdades da racionalidade e da Modernidade que defendiam o bem-estar da sociedade industrializada, a igualdade, o bem ético e a educação para todos e a libertação humana, por meio da educação, estão a cair em descrédito. Os valores éticos e morais predominantes, em tempos de Pós-Modernidade, defendem o hedonismo, o consumismo, a permissividade e o relativismo. Rompem-se com valores já consagradas e no seu lugar instauram-se “valores caóticos”.

Como diz Sacristan (2000, p.57), hoje na actualidade já não se fala mais em Educação Libertadora, “*a escola não é um instrumento todo-poderoso para a mudança social (...) os efeitos das reformas educativas ficam condicionadas por outras reformas de carácter socioeconómico. A crise da educação (...) afeta as políticas educativas, as instituições escolares, a formação de professores, os currículos, os sistemas de gestão, a estruturação das escolas...*”. Conforme o mesmo autor (p.59), no mundo actual deixa de haver lugar para as grandes ideologias. A condição pós-moderna move-se “*entre a decepção, a busca ou, pelo menos, a perplexidade*”. Os homens têm apenas uma grande narrativa: a globalização da economia. Os novos

referenciais são: *"a liberdade de mercado, o controle de eficácia dos investimentos, a competitividade, a privatização do público"* (SACRISTAN, 2000, p.59).

No âmbito económico e com a morte do socialismo real, afirma-se o triunfo do capitalismo e o tema mais debatido é o da "globalização". A educação enfrenta o grande desafio de pensar num modelo de Educação que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e não excludente para uma população diversificada. A crise económica que hoje se vive, provoca a exclusão das maiorias do direito a uma vida digna, aumenta o desemprego e retorna-se à marginalização das massas populares. Os sistemas educacionais aparecem diferenciados e são o espelho da estratificação social e económica.

Muitos autores referem-se ao momento actual como sendo um momento de "crise". Como dizia Gramsci (apud Rigal, 2000, p.171), *"momento no qual o velho está agonizando, ou morto, e o novo ainda não acabou de nascer. Momento portanto de incerteza (...) e de fragmentação"* em que somos obrigados a conviver com *"o incompleto e o efêmero (...) de provisioriedades heterogêneas"*.

Na esfera cultural e com os adventos da globalização, assiste-se a uma internacionalização da cultura e encontramos gostos e modas semelhantes em várias partes do globo. A extensão dos sistemas de comunicação e informação aumenta a ocidentalização do mundo e o aparecimento de um tribalismo reactivo.

As palavras de ordem da globalização são a liberalização, a integração, a desregulamentação, a descentralização, o poder local, o respeito pelas diferenças, etc.. Tais orientações já chegaram também ao sector da Educação e são um dos grandes impulsionadores das Reformas Curriculares em curso nas Universidades.

Na actualidade, é preciso pensar numa Universidade que seja eficiente, eficaz, de qualidade e que atenda às diferenças individuais. Ela deve saber articular as exigências de um currículo homogêneo com as necessidades de diferenciação e individualização do ensino e da aprendizagem e deve ser capaz de articular os saberes universais, com os particulares e os locais. Advoga-se a criação de uma Universidade que atenda às necessidades dos alunos, que se adapte às condições regionais e que saiba valorizar os saberes locais e integrá-los, convenientemente, numa matriz civilizacional universal.

Se atendermos a todos os condicionalismos teóricos, sociais e económicos actuais, são muitos os problemas e desafios que se colocam aos planificadores e professores ao pretenderem realizar reformas, revisões e transformações curriculares. De seguida, farei uma reflexão sobre os desafios seleccionados para objecto de estudo neste artigo.

OS DOIS GRANDES DESAFIOS DA UNIVERSIDADE MOÇAMBICANA

Exigências do mercado e autonomia universitária

Um dos grandes objectivos da actual reforma do sistema universitário em Moçambique é adaptar os currículos às exigências do mercado de trabalho. A discussão que existe em torno desta orientação é que, ao cumpri-la fielmente, a universidade corre o risco de se "descaracterizar". Como já disse anteriormente, as IES devem permanecer abertas para o mundo, deve haver um compromisso entre a Universidade e a sociedade, mas esse compromisso não pode significar a descaracterização da Universidade, porque se tal fenómeno acontecer, a universidade pode pôr em causa a sua autonomia. Uma das principais características da Universidade devia ser a

sua autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. Recorrendo a Sobrinho (1995, p.31), poderíamos dizer que sem a autonomia universitária

“a Universidade se descaracteriza ante as urgências do Estado e as pressões múltiplas e contraditórias da sociedade. Sem autonomia para criticar e para produzir conhecimentos e práticas, a Universidade não consegue construir uma imagem razoavelmente unitária de si mesma e da sociedade e, portanto, só pode oferecer respostas fragmentadas e imediatistas. É a autonomia e seu exercício competente, criativo, que confere à Universidade a possibilidade de se construir como instituição de características e formas de organização próprias, distintas das demais”.

Um dos autores que mais reflectiu sobre a “descaracterização” da Universidade foi Santos (2004, p.12 e ss). Este autor (p.12) defende que a descaracterização intelectual da Universidade é o resultado da crise de hegemonia que é acompanhada pela crise de legitimidade que provocou a crescente segmentação do sistema universitário e a crescente desvalorização dos diplomas universitários.

A redução da autonomia universitária tem muito a ver, na opinião do mesmo autor (p.13), com “a perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas”. Em Moçambique, aconteceu que as universidades públicas, sofreram uma redução do financiamento que recebiam do Estado e esta foi uma das principais razões que as obrigou a entrarem para o mercado e a terem de adoptar formas de gestão empresariais ao abrirem cursos Pós-Laborais para incrementar as suas receitas, deixando assim de estar ao serviço exclusivo do bem público.

A entrada dos cursos Pós-Laborais nas universidades públicas fez com que elas

caminhassem a passos largos para a sua mercantilização, concorrendo com as universidades privadas. Algumas Universidades públicas entram no mercado de forma desregulada e assumem funções para as quais não estavam preparadas. Assistimos nos últimos anos (a partir de 2006), por exemplo, a “mercantilização desregulada” da Universidade Pedagógica. Ela altera a sua missão de formação de professores e abre cursos de outras áreas, dando prioridade aos cursos de “Gestão de ... alguma coisa...”. Em pouco tempo aumentou-se o número de cursos, de alunos, de docentes e instalou-se uma lógica mercadológica em que o conhecimento universitário passou a ser uma “mercadoria altamente lucrativa”. Tal lógica é acompanhada pela redução da autonomia universitária no sentido em que a universidade teve de entrar e competir no mercado universitário nacional e isto obrigou a universidade a abrir cursos que tenham “clientes”.

Por mais que as universidades tenham consciência que as necessidades do país são formar mais técnicos para o desenvolvimento da educação, da indústria, da agricultura, da saúde e de outras áreas que impulsionam o desenvolvimento rápido e efectivo do país, o que acontece é que elas abrem cursos em áreas competitivas do mercado universitário como os de “Psicologia, Gestão, Direito, Economia, Educação Ambiental, etc.”. A abertura de tais cursos acarreta menos custos (como se diz na gíria: são cursos de “giz e saliva”) e aumentam rapidamente o fundo de receitas próprias. É nesse âmbito, que se pode falar na existência de um “mercado universitário” e de “descaracterização” das universidades moçambicanas (sobretudo as públicas) e “perda de autonomia” perante as exigências de concorrência no novo mercado universitário. Neste momento, as pressões são muito fortes no sentido de estender o mercado para além das

fronteiras moçambicanas, com vista a entrada no mercado transnacional. Por isso, a grande ênfase na “integração regional, europeia e global”

A discussão acesa a que se assiste hoje em dia sobre a redução do tempo de duração dos cursos de Licenciatura, em algumas IES moçambicanas, para 3 anos, no meu entender, tem muito a ver com o desinvestimento do Estado na universidade pública e com a globalização e a entrada da universidade num mercado transnacional. A discussão que nos parece localizada para as universidades moçambicanas é um fenómeno global que autores como Santos (2005, p.18) denominam de “capitalismo educacional”. Na aceção do mesmo autor, a Universidade mercantiliza-se em duas fases: numa primeira fase, tem de gerar receitas próprias para ultrapassar a crise financeira e, numa segunda fase, ela transforma-se em empresa *“uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e de estudantes”* (p.19). Tudo pode servir para gerir lucro. O conhecimento passa assim a ser uma mercadoria e as universidades entram na “onda” do credenciamento.

O credenciamento pode levar a que a qualidade na universidade seja medida, muitas vezes, por parâmetros quantitativos e estatísticos. Daí, por exemplo, a grande importância, actualmente atribuída às cerimónias de graduação (com gastos financeiros acrescidos para as universidades) e a concorrência das universidades nesse contexto. Pergunto-me várias vezes sobre a importância de uma cerimónia de graduação para o desenvolvimento das universidades e do país. Se estamos num país que quer lutar contra a pobreza absoluta, se queremos eficácia e contenção de gastos nas

universidades (sobretudo nas públicas), por que não emitir os diplomas e entregá-los nas secretarias do Registo Académico? O mais caricato nestas cerimónias é que nós, docentes e estudantes universitários, participamos passivamente nesses rituais académicos importados, cultural e climaticamente descontextualizados (envergando roupas pretas, pesadas e compridas, com chapéus patéticos na cabeça). Pergunto-me amiúde: para quê tanta movimentação e desgaste em cerimónias de graduação? Quantas necessidades pontuais seriam satisfeitas com o dinheiro que se despende numa manhã? Estas são questões sobre as quais temos de pensar seriamente.

Estando num ambiente de mercantilização, a Universidade (no contexto universal) começa a enfrentar, de acordo com Santos (2005, p.24), uma contradição muito profunda relativa à rigidez e à duração dos seus cursos que não se adaptam *“a volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado”*. Para o mesmo autor, a solução para esta contradição é encontrada no ensino por “módulos” e na “redução da duração” dos cursos. É preciso formar rapidamente, rentabilizar o tempo, os recursos materiais, humanos e financeiros. Deste modo a universidade vai perdendo a sua autonomia e a ficar sujeita às “exigências” do mercado.

O ensino por módulos entrou na moda nos cursos de muitas universidades moçambicanas, sobretudo nos cursos de Pós-Graduação. Tal ensino tem contradições com as teorias pedagógicas que, discursivamente, se pretende adoptar para o Ensino Superior pois, por um lado, defende-se uma Pedagogia Diferenciada, em que o centro do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) deve ser o estudante mas, por outro lado, faz-se a concentração dos conteúdos em módulos de uma semana ou de duas semanas, nas quais o professor tem de leccionar, por exemplo, 65 horas

para turmas de mais de 50 estudantes. A teoria pedagógica não é praticada, pois não se dá tempo ao aluno para assimilar os conteúdos, não se respeita o ritmo de aprendizagem e nem se pode fazer avaliação formativa visto que o professor não chega, sequer, a conhecer os rostos de todos os seus estudantes. Escreve-se e fala-se sobre Métodos activos, colaborativos, participativos, em mediação pedagógica, professor orientador, facilitador, mediador, mas tais ideais permanecem apenas no papel. Era preferível haver franqueza e dizer-se que se continuam a usar métodos tradicionais e que o professor é o centro do PEA, do que estarmos a mentir para nós próprios.

Muitas vezes, vejo colegas a dissertarem sobre as suas experiências de estudos de Graduação e de Pós-Graduação, em países europeus e americanos e a usarem tais experiências como modelo a ser seguido em Moçambique. No entanto, do que é do meu conhecimento (admito que posso estar errada), as universidades dos outros países não têm, por exemplo, aulas de Mestrado de cursos presenciais, em duas semanas. Dá-se tempo ao estudante para aprender ao longo de um semestre. Urge pensar em tudo isto e encontrar soluções para que os discursos correspondam às práticas pedagógicas.

O ensino modular e a diminuição da duração dos cursos é acompanhada pela adopção de um modelo educacional profissionalizante no qual é preciso “treinar” e desenvolver as competências que são exigidas pelos profissionais do ramo. Sem pretender desmerecer a abordagem por competências, com a qual concordo parcialmente, tal abordagem é limitante na medida em que ela não forma para a educação permanente e ao longo da vida, visto que não interessa desenvolver a autonomia e a criatividade do aluno, pois já existem competências pré-definidas. Onde fica o desenvolvimento da razão

crítica, da reflexão, do sentido estético? A formação humanista é praticamente retirada dos cursos, e os alunos passam a ser “treinados” na aquisição de competências profissionais que podem conduzir a formação de indivíduos “formatados” e treinados apenas para certas competências do momento da graduação.

Seja qual for o aporte teórico do modelo de competências (condutista, funcional, ou construtivista), para treinar comportamentos, em função de perfis profissionais ou de resultados de aprendizagem ou de resolução de problemas, o modelo de competências agora adoptado pelas universidades foi criado para responder às necessidades do capital, para “atrelar” a universidade às exigências do mercado e para conferir à escolarização um carácter instrumental. A Universidade está hoje pensada para ser *eficiente, produtiva e de qualidade*. A questão que coloco é: Que qualidade, que eficiência e que produtividade? O padrão regulador para estas noções deve continuar a ser apenas o mercado de trabalho?

Um dos desafios que se coloca à universidade no século XXI é: Como responder às exigências do mercado do trabalho, mantendo em simultâneo a autonomia universitária que lhe é constitutiva? Por outras palavras poderíamos dizer: a universidade deve integrar-se na sociedade, definindo seus currículos de forma autónoma, atendendo apenas aos desenvolvimentos da sociedade em geral ou deve integrar-se, subjugando-se às exigências do mercado?

Concordo com autores como Sobrinho (1995), quando afirma que as Universidades devem saber se integrar no dinamismo da vida moderna em todas as áreas (científica, cultural, económica e social) e deve saber atender às necessidades do mercado, mas não deve

deixar que a lógica mercadológica e economicista invada o seu espaço. As universidades devem saber manter a sua autonomia, pois é esta autonomia que permite, segundo Sobrinho (op.cit.), opinião com a qual concordo plenamente, que a Universidade mantenha a sua originalidade e liberdade para criar e produzir novos conhecimentos.

A Universidade foi criada, desde o seu início, para produzir conhecimento que deve ser usado pela sociedade ou que não é aplicável. Conforme Santos (2005, p.41), este modelo de produção de conhecimentos está a mudar para um modelo que ele denomina de “*pluriversitário*” e que se caracteriza pela produção de um “*conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada*” (Santos, op.cit). Tal conhecimento pressupõe um diálogo e confronto entre os pesquisadores e os seus utilizadores. Esse diálogo pode tornar o conhecimento mais heterogéneo o que “*desestabiliza a especificidade institucional actual da universidade, como interpela a hegemonia e a legitimidade desta na medida em que a força a avaliar-se por critérios discrepantes entre si*” (p.42). Podemos verificar que esta desestabilização está a acontecer com as Universidades moçambicanas. É o Ministério da Educação querendo dialogar com a Universidade Pedagógica sobre a formação de professores, são as Ordens Profissionais discutindo os currículos da Universidade Eduardo Mondlane... Tais discussões têm vindo a “mexer” com a autonomia, a identidade e a liberdade académica das universidades. Concorde com Santos (2005, p.45) quando afirma que “*a instabilidade causada pelo impacto destas pressões contrapostas cria impasses onde se torna evidente que as exigências de maiores mudanças vão frequentemente de par com as maiores resistências à mudança*”.

Considero que a Universidade moçambicana necessita ainda de cursos que não sejam meramente técnicos e profissionalizantes. É necessário saber trabalhar para o desenvolvimento de sujeitos políticos e críticos capazes de criar novos paradigmas mais ajustados a Moçambique. A Universidade não se pode transformar num foco de atenções e crítica social na qual se banalizam assuntos tão sérios como uma Reforma Curricular. Não quero com isto dizer que os diferentes sectores da sociedade (Órgãos de Comunicação, Sociedade Civil, serviços, instituições e empresas, etc.) não devem discutir os currículos das Universidades, mas que deve ser mantida a autonomia necessária para pensar com seriedade o futuro e a formação das identidades profissionais nos estudantes. Vejamos de seguida o que considero ser o segundo grande desafio da universidade moçambicana no século XXI.

A superação do pensamento unívoco e hegemónico

Ao pretender tratar do desafio mais perturbador para a academia moçambicana, que considero ser a superação do pensamento unívoco e hegemónico, quero afirmar a necessidade de haver uma mudança efectiva em relação ao pensamento unívoco e dominador do discurso educacional, globalizador e hegemónico, de forma a que possamos construir um modelo educacional que seja, em primeiro lugar, moçambicano, i.e., concebido para resolver os problemas educacionais do Ensino Superior em Moçambique. Considero que só depois de vermos o que melhor se ajusta a nós, é que devemos ter também em consideração os modelos educacionais globais e regionais.

O pensamento unívoco e hegemónico “aprisiona” a academia moçambicana fazendo-a usar a mesma linguagem, repetir as mesmas coisas, “imitar e correr atrás”

do que os outros pensam, dizem e fazem. Acho que a academia moçambicana deve ter um pensamento mais crítico, mais aberto e dialéctico que permita encontrar alternativas para o discurso educativo neoliberal e neoconservador dominante.

Anteriormente tratei dos ideais da Modernidade e os novos tempos da Pós-Modernidade, que colocam a globalização como o grande ideal a atingir. Como afirma Rigal (2000), ao analisar a Educação na América Latina, a Modernidade e a Pós-Modernidade foram na sua origem noções externas à América Latina. O mesmo acontece em África. Os ideais da Modernidade e da Pós-Modernidade não foram pensados pelos africanos. A África limitou-se a importar e a imitar modelos educacionais que foram pensados para outros espaços com condições diferentes.

Encontramos razões para compreender a imitação de tais modelos educativos no período antes da Independência e no que imediatamente se seguiu. Praticamente, não havia quadros moçambicanos com formação superior ou intelectuais (mesmo sem formação superior) que tivessem a possibilidade de criticar o pensamento hegemónico dominante e capazes de trazer um modelo emancipador que não fosse cópia fiel do que se fazia na Europa.

Hoje é inaceitável que continuemos a importar modelos educacionais e que tenhamos como uma das únicas justificações da Reforma Curricular nas IES o Processo de Bolonha e a integração no mundo globalizado e regional. O pior é que, durante o tempo colonial, havia uma violência simbólica exercida pelo poder colonial que obrigava a adoptar os currículos pensados na Europa, hoje somos nós que, de forma “dócil e submissa”, defendemos com afincos o famoso “Processo de Bolonha” e a “Integração Regional”. Não queremos olhar para nós

próprios e criar um modelo que seja genuíno e autêntico que seja contraposto ao modelo europeu e regional e que possibilite uma discussão em “pé de igualdade”.

Submetemo-nos de livre e espontânea vontade. Entregamos nosso pensamento para ser “acorrentado”. Mesmo sabendo que os nossos alunos universitários enfrentam dificuldades em fazer um curso em 5 ou 4 anos, pois têm carência de livros, pouco acesso às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, nem todos os professores têm a devida preparação científica e pedagógica, os recursos didácticos por vezes são escassos (laboratórios, reagentes, computadores, etc.), às vezes não dispomos e não usamos tecnologia educativa capaz de permitir uma aprendizagem mais rápida e eficaz, em menos tempo de contacto com os professores. Mesmo sabendo de todas as dificuldades, não pensamos em melhorar o que já conquistamos. Alguns académicos defendem “cegamente” a diminuição da duração dos cursos. O pior de tudo, é que reduzem a Reforma Curricular a questão do número de anos. Onde ficam as questões do fracasso escolar universitário que fazem os estudantes fazer um curso no dobro do tempo programado? Pergunto-me sempre:

- a) Porquê tanta submissão ao pensamento estrangeiro?
- b) Por que razão não conseguimos superar a visão eurocêntrica?
- c) O que é que nos faz querer copiar currículos, por exemplo, do Malawi ou da Tanzânia que são países com níveis de desenvolvimento semelhantes a Moçambique? Será que eles têm mesmo melhores currículos que os nossos?
- d) Quando é que faremos uma reforma que seja por nós concebida para resolver realmente os problemas educacionais que temos?

São várias as razões que podem explicar a imitação, a submissão e a docilidade que caracteriza muitos académicos. Uma das razões pode estar relacionada com causas mais profundas e que, talvez, sejam constitutivas do Ser Humano e de sua Civilização. Girard (1998) defende que a imitação do outro, o mimetismo, faz parte do processo de hominização do homem. Desde o início da sua existência o homem deseja imitar o outro e, muitas vezes, não sabe claramente o que está a imitar. Considero que tal desejo de imitação é muito marcado entre dominados e dominadores. Os processos de libertação das colónias mostram-nos que apesar dos “libertadores” defenderem, após a conquista da Independência, ideias emancipadoras, depois da euforia da liberdade eles vão de novo à procura de “modelos” junto aos seus ex-dominadores, entrando assim em novo ciclo de dominação. Ciclo talvez mais perverso do que o anterior, porque são os dominados que se autosubjugam, alegando que não têm outra alternativa.

A explicação desta autosubjugação parece ter a ver com a descentralização e a fragmentação do projecto da Modernidade em África que, tal como na América Latina, resultou numa “*pseudomodernidade em muitos aspectos caricaturesca*” (Octavio Paz, 1987, apud Rigal-2000, p.175). Tal como afirma Rigal (op.cit), a intelectualidade latino-americana vive o drama histórico de sempre chegar “*tarde a todas as conjunturas, careceu de pensamento autónomo e dobrou-se antes e também agora – às vezes, resignadamente e outras fascinadas, mas sempre acrítica – ao discurso hegemónico*”. Em Moçambique, acontece a mesma coisa. A intelectualidade vive o mesmo drama das identidades fracas, marcadas pela falta de um pensamento autónomo, ao adoptarem acriticamente o que vem do estrangeiro e do ex-colonizador.

Um dos autores que mais se debruçou sobre a questão das identidades foi Hall (2006). Este autor afirma que as identidades culturais estão em declínio, “*fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado*” (p.7). Um novo tipo de identidade está surgindo, modificando as “*paisagens culturais de classe, género, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade*” (p.9). Tais modificações estão a mudar as identidades pessoais e provocando “*a perda de um “sentido de si” estável que é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito*”. É esse deslocamento que constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.

A crise de identidade é notória na academia moçambicana. Ela desloca-se mental e identitariamente para o Ocidente em busca de referenciais. Ela própria coloca-se na periferia e o Ocidente no centro, ao aceitar passiva e resignadamente reproduzir e imitar tudo o que vem do estrangeiro.

Conforme Hall (2006), em tempos de Pós-Modernidade e num Mundo em que as fronteiras entre os países estão dissolvidas e em que as “velhas certezas” das identidades têm sido questionadas “*pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais. Os confortos da tradição são fundamentalmente desafiados pelo imperativo de se forjar uma nova auto-interpretação*” (p.84). Para o mesmo autor, a globalização está a levar ao fortalecimento de identidades locais e à produção de novas identidades. Em que as identidades “*centradas e fechadas de uma cultura nacional*” são contestadas e deslocadas e produzem uma “*variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas*”

ou *trans-históricas*” (p.87). Em todo o mundo assiste-se a imersão de identidades culturais que, conforme Hall (2006, p.88),

“não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado”

É a partir dessas misturas culturais que surgem as culturas híbridas. Tais culturas transportam os *“traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas”*, mas elas são *“irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias casas (e não a uma “casa” particular)”* (HALL, 2006, p. 89). O mesmo autor afirma que as culturas híbridas constituem um novo tipo de identidade produzido na *“modernidade tardia”*, as pessoas pertencentes a essas culturas renunciam *“à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico (...) eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades e a negociar entre elas”*

Em Moçambique, sobretudo nas zonas urbanas, lidamos com uma cultura híbrida que não é, nem tipicamente africana, nem sequer, totalmente, europeia. Ela também não é a justaposição simples de duas culturas, ela tem traços africanos, mas também europeus e ela também é, ao mesmo tempo, uma terceira cultura. A cultura urbana moçambicana encontra-se ao mesmo tempo fora e dentro da cultura ocidental e da cultura autenticamente africana.

A questão da hibridação cultural preocupa muitos intelectuais moçambicanos visto que é necessário pensar num currículo que

tenha em consideração a cultura africana local e que integre também a cultura universal. Ao nível da academia moçambicana é notório, em alguns académicos, a defesa do que vem do estrangeiro e a colocação, em particular, do modelo europeu como o modelo ideal a ser localmente reproduzido. Será por reconhecimento da força desse modelo e da inevitável fraqueza da academia moçambicana? Será por comodismo e conformismo com a nova ordem mundial? Será por falta de criticidade? Ou será a contradição e a ambiguidade inerentes ao próprio discurso da Pós-Modernidade?

O discurso da Pós-Modernidade rejeita a filosofia crítica que permitiria o surgimento de novas ideias e de projectos de mudança com vista a criação de um modelo educacional mais moçambicanizado. Conforme Rigal (2000, p.177), citando Jameson (1996), a Pós-Modernidade corresponde a uma *“modificação sistêmica da própria sociedade capitalista, uma realidade superdeterminada pelas modificações das relações técnicas e relações sociais de produção do próprio capitalismo”*. O mesmo autor defende que a escola moderna entra em crise por causa da i) sua falência na constituição de sujeitos políticos; ii) liquefação de seu monopólio cultural (a escola perde a sua centralidade e é permanentemente desafiada pela multimídia); iii) dificuldade de reconversão diante da dinâmica da produção científica e tecnológica.

Diante da falta de sujeitos políticos (capazes de criticar e reflectir sobre o que lhes é apresentado); tendo a universidade perdido a sua centralidade (hoje a sociedade quer discutir os currículos e *“invadir”* e participar na sua concepção) e ao tomar consciência de que não consegue acompanhar o estonteante desenvolvimento tecnológico, a posição mais confortável é a de comodismo e

conformismo. Estas razões podem explicar a não superação da visão eurocêntrica e a preocupação “obsessiva” em integração, em reproduzirmos o que os outros fazem, mesmo antes de resolvermos os problemas básicos que temos nas universidades.

A tendência para a reprodução explica também a falta de produção de conhecimentos novos, o uso de termos com conotação inferiorizante e a aceitação de métodos de pesquisa e de ensino que, muitas vezes, não são os mais adequados para a nossa realidade.

Em relação à produção de conhecimentos novos, considero que um dos factores que mais contribui para a mera reprodução é o conformismo, o comodismo, a falta de pensamento crítico, a insegurança, o medo, a baixa auto-estima, a cultura da lamentação e auto-flagelação e a naturalização da inferioridade.

São vários os exemplos que poderia apresentar sobre a naturalização da inferioridade e a falta de auto-confiança. Podemos notar isso na desconsideração da educação moçambicana, ao ver académicos colocarem os seus filhos em escolas estrangeiras (portuguesa, francesa, americana, internacional, etc.) e a mandarem-nos para o estrangeiro fazer cursos de graduação também oferecidos por IES moçambicanas. A falta de confiança na educação moçambicana é notória mesmo entre os planificadores e os dirigentes da educação em vários níveis.

Na área dos estudos dos “saberes locais”, a inferioridade começa logo pelo termo que naturalmente aceitamos: “saberes” e não “conhecimento”; “local” e não “universais”. Por que não denominar de “conhecimento”? Considero que a palavra “local” não é também a mais adequada. O conhecimento universal também foi local em certos momentos. O nosso conhecimento sobre medicina tradicional é

semelhante ao de muitos outros povos no resto do mundo. O mais importante é encontrar métodos de estudo e de universalização de tais conhecimentos, deixando de os considerar de saberes “pré-científicos” e “a-científicos”. Por que não ousar e repensar sobre os critérios de cientificidade? É importante ultrapassar a visão comparativa e passar para uma análise das estruturas, dos tipos e das funções de tal conhecimento. É fundamental também deixar de lado o folclore e o exotismo que rodeiam esta área de estudos. Existem alguns académicos que falam de hábitos, costumes e rituais de forma hilariante, banal e folclórica.

A Ciência Ocidental fornece instrumentos de estudo e análise, que já fazem parte do acervo de conhecimentos universais, mas nós poderíamos, com certeza, acrescentar elementos novos, por meio da sugestão de novos conceitos, teorias, modelos, abordagens e paradigmas. Considero que a academia moçambicana deve ter o compromisso ético de não somente receber, mas também de dar alguma coisa à Ciência Universal. Temos de usar o conhecimento científico universalmente acumulado; não se trata de rejeitá-lo e de adoptarmos um ostracismo que nos auto-destrua; a abertura ao que é do outro é imprescindível (somos um país em desenvolvimento), mas devíamos também ter algo inovador para apresentar em algumas áreas do conhecimento científico como, por exemplo, nas Ciências da Educação. Temos conhecimentos acumulados na área da educação que precisam de ser exteriorizados e sistematizados de modo a formarem um corpo coerente e significativo para que seja aceite por nossos “pares académicos” ao nível internacional. Estou a falar em “pares” e não em “patrões”.

Na área pedagógica, por exemplo, ensinamos em Didáctica e Pedagogia, que a melhor opção pedagógica ao nível das

metodologias de ensino são os métodos participativos por meio do diálogo e da linguagem verbal e esquecemo-nos que a linguagem não-verbal e a interacção silenciosa têm um papel fundamental e secular na aprendizagem de conhecimentos, em Moçambique. Em 2007¹, fiz uma pesquisa etnográfica numa Escola Primária em que mostrei o uso do *silêncio* como estratégia valiosa de ensino e aprendizagem em turmas numerosas e com diversidade. A reacção de muitos colegas foi de contestação e de perplexidade como se eu estivesse a falar de alguma “heresia”. Alguns diziam-me que eu estava a ir contra a Didáctica. Eu não estou contra a Didáctica, estou apenas a trazer uma Didáctica que usa como conhecimento aquilo que está a ser construído e concretizado na prática escolar quotidiana. Considero fundamental que sistematizemos e incorporem na Teoria Didáctica universal, os conhecimentos dos docentes moçambicanos que hoje fazem apenas parte do senso comum e da experiência dos professores.

Considero que a superação da visão eurocêntrica é o desafio mais difícil de ser enfrentado, pois ele tem uma carga política, ideológica, económica e cultural muito grande. Ele representa o peso de séculos de dominação que vai passando de geração a geração. Temos até medo de pensar na possibilidade de ruptura, pois podemos perder o “chão” e perdermos o norte. O discurso globalizador hegemónico criou um pensamento único tão forte que ficamos mais preocupados com o que acontece, por exemplo, na Europa e deixamos de olhar para as desigualdades crescentes, a pauperização das maiorias e consequente enriquecimento das minorias, a inclusão excludente na educação, a autonomia limitada do sujeito e das instituições universitárias, o neodarwinismo do modelo neo-liberal condicionado a economia de mercado,

melhor dizendo à “sociedade de mercado” em que a única proposta válida é a globalização. Questiono-me várias vezes:

- Onde fica o pensamento dos intelectuais moçambicanos no mundo globalizado?
- Quando é que conseguiremos trazer uma proposta nossa, que seja a síntese do que é de dentro com o que é de fora?

A exclusividade e a dominação da visão eurocêntrica pode ser vencida se a aposta for feita na formação de sujeitos activos e críticos que ganhem consciência sobre as assimetrias e que desenvolvam um pensamento autónomo, capaz de criar rupturas epistemológicas que possibilitem respeitar e considerar a diversidade, as diferenças, as heterogeneidades e as provisoriiedades próprias da realidade moçambicana. As novas propostas não devem ser pensadas e realizadas de forma individual ou por algumas IES, deve haver um esforço colectivo (entre as universidades) de construção de propostas educacionais local e universalmente aceites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a reflexão sobre os dois grandes desafios da Universidade moçambicana no século XXI, posso concluir que é necessário que a academia moçambicana supere o deslocamento para o Ocidente e para a Região e centre o currículo do Ensino Superior em Moçambique. Acho que é necessário que sejamos capazes de, a partir da nossa realidade e olhando para o que os outros estão a fazer, criemos um projecto educativo e curricular mais genuíno e autêntico. Tal projecto deve ser multirreferencial e deve aparecer como uma proposta educativa e curricular que corporize a possibilidade de ser moçambicana, mas que contenha também

elementos de outras partes de África, da Europa, da Ásia, da América, etc..

Os nossos currículos não devem rejeitar o que nos vem do Ocidente, do mundo globalizado e da região da África em que estamos localizados, como também não devemos ter currículos de tal forma moçambicanizados que nos isolem do resto do mundo, pois perderíamos toda a riqueza do património científico universal.

Temos de ser capazes de criar algo novo, a partir da nossa realidade, do qual nos orgulhemos, que seja histórico (como qualquer outro currículo) mas que contribua para refazer a identidade fragmentada e para elevar a auto-estima e auto-confiança desta época pós-colonial. Uma das condições fundamentais para a criação de tal projecto educativo genuíno é que a academia moçambicana devia ter um pensamento mais crítico, mais aberto, dialéctico e autónomo que permitisse encontrar alternativas para o discurso educativo neoliberal e neoconservador dominante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que têm trabalhado comigo em processos de revisão e reforma curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, H. N. **Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural**. Tese de Pós-Doutorado em Psicologia da Educação. São Paulo, PUC/SP, 2007 (não-publicada).

GIRARD, R. **A violência e o sagrado**. 2.ed. São Paulo, Editora Paz e Terra S/A, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro, DP&a, 2006.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade. A reforma da Universidade e do ensino fundamental**. Natal, EDUFRIN, 2000.

RIGAL, L. “A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI”. In: Imbernon, F. **A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre, Artmed, 2000, pp.171-194.

SACRISTAN, J. G. “A educação que temos, a educação que queremos”. In: Imbernon, F.. **A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre, Artmed, 2000, pp. 37-63.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2.ed. São Paulo, Cortez Editora, 2005.

SANTOS, M. E. V. M. **Desafios pedagógicos para o século XXI. Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social**. Lisboa, Livros Horizonte, 1999.

SOBRINHO, J. D. “Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos”. In: BALZAN, N. C. e DIAS SOBRINHO, J. (orgs.). **Avaliação institucional. Teoria e experiências**. São Paulo, Cortez Editora, 1995, pp.15-36.

¹ DIAS, Hildizina Norberto. *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Tese de Pós-Doutorado em Psicologia da Educação. São Paulo, PUC/SP, 2007 (não-publicada)